

---

# Wpływ nabywania języka pierwszego przez niewidome dzieci na naukę języka drugiego — implikacje dydaktyczne dla nauczycieli języków obcych

The impact of first language acquisition by blind children on second language learning — didactic implications for foreign language teachers

Małgorzata Jedynak  
Uniwersytet Wrocławski

---

## Abstrakt

Niniejszy artykuł dotyczy uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, którzy utracili wzrok. Badacze zajmujący się tyfloglottodydaktyką zauważają, że tego typu uczniowie mają predyspozycje do nauki języków obcych, szczególnie do nabywania wymowy. Analiza porównawcza uczniów niewidomych i widzących dostarcza wiele informacji na temat istoty procesu przyswajania języka. Autorka artykułu rozważa nabywanie dwóch aspektów języka pierwszego przez niewidome dzieci, a mianowicie wymowy oraz słownictwa. Wiedza na temat tych zjawisk pozwala lepiej zrozumieć proces uczenia się języka obcego przez osoby niewidome oraz zastosować bardziej efektywne sposoby nauczania tego typu uczniów. Tematyka artykułu wydaje się szczególnie ważna, gdy weźmiemy pod uwagę fakt, że Rada Europy w dokumencie *Edukacja i Szkolenie 2020* promuje nauczanie języków obcych wśród uczniów ze specjalnymi potrzebami, wliczając również tych z deficytem wzroku.

Słowa kluczowe: nabywanie pierwszego języka, tyfloglottodydaktyka, niewidomi uczniowie, specjalne potrzeby edukacyjne uczniów

## Abstract

The paper focuses on learners with special educational needs who are visually impaired due to vision loss. Typhlomethodology has already recognized a potential of these learners in the field of second language acquisition, particularly in the phonological domain. The comparative analysis of blind and sighted learners provides a great deal of information about the nature of language acquisition. In the paper the author has insights into L1 acquisition of pronunciation and lexis by blind children since the command of these phenomena allows better understanding of L2 learning process and application of more effective foreign language methodology for the blind. A discussion on the above-mentioned issues seems particularly relevant in the light of the fact that the Council of Europe promotes in *Education and Training 2020* the idea of FL teaching to learners with special educational needs, including these with vision loss.

Key words: visually impaired, special educational needs, language learning, teacher implications.

## Uczniowie z deficytem wzroku a nauczanie języków obcych

Problematyką nauczania języków obcych w środowisku uczniów z deficytami wzroku zajmuje się *tyfloglottodydaktyka* (z greckiego *tyflos* — niewidomy). Jest to dziedzina stosunkowo nowa, która opiera się zarówno na osiągnięciach pedagogiki specjalnej, zwłaszcza tyflopedagogice, psychologii oraz glottodydaktyce. Przedmiotem badań tyfloglottodydaktycznych są zarówno procesy kształcenia językowego uczniów z deficytem wzroku, jak i przyswajania przez nich wiedzy oraz umiejętności językowych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że uczniowie z deficytem wzroku to osoby niedowidzące, określane również jako słabo widzące, oraz niewidome. Według Corna i Koeniga (1996) te pierwsze nie są w stanie samodzielnie przeczytać tekstu bez pomocy okularów korekcyjnych. Mają one również problemy z wykonywaniem czynności wzrokowych, które mogą poprawić, wykorzystując wzrokowe metody kompensacyjne, pomoce rehabilitacyjne i ułatwiające widzenie, a także dostosowując środowisko fizyczne do swo-

ich potrzeb. Jeśli chodzi o uczniów niewidomych, to powinniśmy tu doprecyzować, że w polskim nazewnictwie istnieje wyraźne rozgraniczenie pomiędzy sformułowaniem *osoba niewidoma* (od urodzenia) a *osoba ociemniała* (niewidoma wskutek utraty wzroku na pewnym etapie życia).

Jak zauważa Otwinowska-Kasztelaniec (2007: 99, w Czerwińska, 2008: 7) znajomość języków obcych stanowi niezbędny element edukacji, który ułatwia uczestnictwo w kulturze i życiu społecznym. Coraz częściej owa znajomość determinuje zatrudnienie na rynku pracy. Zarówno naukowcy, jak i nauczyciele praktycy są zgodni co do istotnej roli, jaką odgrywa uczenie się języków obcych w funkcjonowaniu osób z dysfunkcją wzroku. Ma to szczególne znaczenie dla osób niewidomych i niedowidzących, którzy jeszcze do niedawna byli kształceni wyłącznie w szkołach specjalnych, odseparowani od życia społecznego i zatrudniani jedynie w zakładach pracy chronionej. Krzeszowski (2001: 12) zwrócił uwagę na kompensacyjne funkcje nauki języków obcych wobec braku lub osłabienia wzroku, wskazując na kompensację w zakresie deprywacji sensorycznej, psychologicznej, społecznej, zawodowej, komunikacyjnej, twórczej oraz w zakresie rozrywki.

Aikin Araluce (2005: 5), która pracuje jako nauczycielka języka angielskiego w Cuenca w Hiszpanii, podkreśla w swojej książce, że znajomość angielskiego zwiększa przede wszystkim szanse jej niewidomych uczniów na znalezienie pracy oraz na większą integrację ze środowiskiem osób widzących.

W ciągu ostatniej dekady w europejskiej przestrzeni edukacyjnej zašły widoczne zmiany w podejściu do nauczania języka obcego osób niewidomych i niedowidzących. Jest to niewątpliwie wpływ unijnej polityki socjalnej, budowanej na fundamentach równości, która znalazła swoje odzwierciedlenie w polityce edukacyjnej w takich hasłach jak *Edukacja dla wszystkich* czy *Języki dla wszystkich*. W obecnych czasach osoby z deficytami wzroku podobnie jak osoby widzące, mogą korzystać z różnorodności językowej. Warto w tym miejscu wspomnieć o programach i projektach unijnych, które mają na celu propagowanie nauki języków obcych wśród niewidomych i niedowidzących, takich jak *Eurochance*, *Listen and Touch*, *Per Linguas Mundi ad Laborem*, *LangSen Project* oraz *Europejskie Portfolio Językowe dla Niewidomych i Niedowidzących* (Jedynak, 2013).

Istnieje stosunkowo mało opracowań na temat nabywania języka obcego przez uczniów niewidomych. Istniejące badania wskazują, że brak wzroku nie stanowi aż tak poważnej bariery, która mogłaby uniemożliwić odniesienie sukcesu w nauce. Niektórzy autorzy badań udowodnili, że zarówno wrażliwość słuchowa, jak i dobrze rozwinięta pamięć osób niewidomych pozwalają im czasami na osiągnięcie lepszych wyników w nauce od osób widzących, szczególnie w nabywaniu wymowy języka obcego (Nikolic, 1986; Jedynak, 2011a).

Sukces w nauce języka obcego zależy w dużej mierze od stworzenia uczniowi niewidomemu odpowiednich warunków pedagogicznych poprzez zastosowanie odpowiednich metod nauczania. Proces adaptacji procesu dydaktycznego do potrzeb uczniów z dysfunkcją wzroku przebiega efektywniej, gdy nauczyciel dysponuje przynajmniej podstawową wiedzą z zakresu tyflopedagogiki oraz nabywania języka pierwszego przez tego typu uczniów. Wiedza na temat podobieństw oraz różnic pomiędzy osobami widzącymi i niewidomymi w nabywaniu języka pierwszego np. ta dotycząca pojmowania pewnych pojęć czy nabywania wymowy, umożliwia nauczycielowi zrozumienie specyfiki nauczania języka obcego uczniów niewidomych. Pomaga ona również w dystansowaniu się do obiegowych opinii, zgodnie z którymi uczniowie niewidomi powinni być uczeni wyłącznie metodą słuchowo-werbalną (Ingram, 2001; Marek, 2001).

### Odbieranie i produkowanie dźwięków

Rozwój fonetycznej warstwy języka u dzieci niewidomych nie był poddawany systematycznym badaniom naukowym aż do lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Wyniki obserwacji rozpoczętych przez Burlinghama (1961), Haspiela (1965) oraz Warrena (1977) sugerują, że początek gaworzenia pojawia się u niewidomych dzieci w tym samym okresie, co u widzących, to znaczy pomiędzy szóstym a siódmym miesiącem życia. Oznacza to, że wcześniejsza obserwacja twarzy osoby mówiącej nie jest warunkiem niezbędnym do uaktywnienia umiejętności gaworzenia. Udowodniono również, że okres gaworzenia trwa dłużej u niewidomych niemowląt, prawdopodobnie ze względu na brak bodźców wizualnych, które w tym czasie pochłaniają uwagę widzących niemowląt i wywołują w nich potrzebę

nabywania pierwszych słów. Burlingham, która umieściła swoje badania w kontekście psychoanalitycznym, twierdzi, iż wydłużone gaworzenie ma związek z przyjemnością motoryczną doświadczaną podczas artykulacji dźwięków, a nie z etapem rozwoju językowego, który docelowo ma prowadzić do wypowiadania pierwszych słów.

Badania nad rozwojem fonetycznym niewidomych niemowląt prowadziła również Freiberg (1977), która zauważyła w badanej populacji z deficytem wzroku o wiele mniejszą liczbę wokalizacji niż u dzieci widzących. Zjawisko tak zwanej *ciszy* w interakcjach można wytłumaczyć tym, że dzieci niewidome zamiast inicjowania wokalizacji, starają się nasłuchiwać uważnie, kiedy wokalizację rozpocznie osoba dorosła. Nie istnieją żadne badania dotyczące percepcji dźwięków rodzimego języka przez niewidome niemowlęta. Dostępne wyniki badań dotyczą dopiero grup w okresie szkolnym.

Wyniki badań prowadzonych w zakresie dyskryminacji dźwięków drugiego języka pokazują przewagę dorosłych niewidomych nad widzącymi (Dorstet, 1963; Snyder i Kesselman, 1972; Nikolic, 1986; Jedynak, 2011a). Można więc przypuszczać, że w pierwszym języku występuje podobna przewaga, jako że niewidome dzieci w większym stopniu kierują się bodźcami słuchowymi od dzieci widzących. Powyższa hipoteza została poparta przez Lucasa (1984), który udowodnił, że niewidome dzieci w wieku od pięciu do siedmiu lat są lepsze we wskazywaniu na błędy w wymawianych słowach. Dzieci te potrafiły w opowiadaniach zidentyfikować szybciej nieprawidłowo wymówione spółgłoski, które zmieniały znaczenie słów (Bishop i Mogford, 2004: 154). Istnieją również badania audiometryczne przeprowadzone przez Semzowa (1961) na populacji trzydziestu ośmiu niewidomych uczniów (od siedmiu do szesnastu lat), sugerujące brak istotnych różnic w odbieraniu dźwięków pomiędzy nimi a grupą kontrolną. Niewątpliwie brakuje badań z zakresu umiejętności słuchowych niewidomych dzieci wykorzystywanych do zadań polegających na rozróżnianiu dźwięków. Wyniki tego typu badań są szczególnie potrzebne, aby można je powiązać z wynikami licznych badań dotyczącymi produkcji mowy i ustalić w ten sposób, w jakim stopniu brak wzroku determinuje nabywanie wymowy zarówno języka pierwszego, jak i drugiego.

Jeśli chodzi o produkcję dźwięków przez osoby niewidome to od wczesnych lat siedemdziesiątych XX wieku prowadzono systematyczne badania w tym zakresie. Badacze skupiali się przede wszystkim na porównaniu osób niewidomych i widzących, aby pokazać, w jaki sposób obserwacja ruchów podczas artykulacji dźwięków wpływa na osiągnięcia w wymowie. Wyniki badań elektromiograficznych i sonograficznych podczas artykulacji mowy u niewidomych i widzących nastolatków dowiodły, że u tych pierwszych występuje zdecydowanie mniej ruchów artykulacyjnych ust podczas produkcji samogłosek. Jednocześnie badania wykazały, że istnieją zaledwie minimalne różnice we właściwościach artykulacyjnych dźwięków produkowanych przez niewidomych nastolatków (Göllesz, 1972). Różnice te według Bishop i Mogford (2004) mogą być związane z ograniczeniami rezonatora, w którym są produkowane dźwięki, dzięki jego alternatywnemu wykorzystaniu przez osoby niewidome. Stąd nauczyciele mogą czasami odnieść wrażenie, że ich uczniowie z deficytem wzroku niewyraźnie artykułują dźwięki, co jest zwykle zjawiskiem tymczasowym zanikającym w miarę systematycznych ćwiczeń. Powyższy fakt nie jest jednak żadnym przeciwwskazaniem do rozpoczęcia nauki języka obcego.

Istnieją również badania komparatywne przeprowadzone na populacji małych dzieci w wieku od roku do około dwóch lat (np. Mills, 1983; Mills, 1987). Analiza dotyczyła niemieckich spółgłosek artykułowanych na początku wyrazów podczas spontanicznej rozmowy z badaczem. Spółgłoski zaklasyfikowano do dwóch grup w zależności od tego, czy miejsce i sposób artykulacji jest wyraźnie lub mniej widoczny dla interlokutora. W powyższym podziale spółgłosek Mills wzorowała się na podobnym badaniu przeprowadzonym wcześniej na grupie dorosłych posługujących się językiem niemieckim (Mills i Thiem, 1980). Wyniki badania na populacji małych dzieci pokazały, że utrata wzroku wpływa na liczbę błędów popełnianych w dźwiękach o wyraźnie widocznym miejscu lub sposobie artykulacji (41% błędów w grupie eksperymentalnej u dzieci niewidomych w porównaniu do 21% w grupie kontrolnej u dzieci widzących). Analiza błędów popełnianych w grupie kontrolnej pokazała, że dzieci widzące rzadko zastępują docelowy dźwięk innym dźwiękiem, którego produkcja wiąże się z wykorzystaniem zupełnie innych wskazówek wizualnych np. rzadko zastępują

wargowy dźwięk [m] miękko podniebienne nosowym dźwiękiem [n], lecz raczej sugerują się miejscem artykulacji i zastępują go innym dźwiękiem wargowym, takim jak [p] lub [b]. Zjawisko to nie występuje natomiast tak często u dzieci niewidomych, które raczej zastępują docelowy dźwięk dźwiękiem z innej kategorii, tzn. dźwiękiem o innym miejscu lub sposobie artykulacji (34% w porównaniu do 10% w grupie dzieci widzących). Powyższe spostrzeżenia zostały również poparte przez kolejnych badaczy, takich jak Dodd (1983) i Mulford (1987). W badaniu Mills dzieci widzące były również zdecydowanie lepsze od swoich niewidomych rówieśników w produkowaniu dźwięków o wyraźnie widocznym miejscu i sposobie artykulacji (79% w porównaniu do 49%). Natomiast w odniesieniu do dźwięków o mniej widocznym miejscu lub sposobie artykulacji nie zaobserwowano istotnej różnicy pomiędzy dwiema grupami badanych.

W świetle powyższych wyników można stwierdzić, że wczesne nabywanie fonologii postępuje u dzieci niewidomych według innego wzorca niż u dzieci widzących. Nie oznacza to jednak, że te pierwsze będą zawsze wykazywały opóźnienie w rozwoju fonologicznym. Badania Mills kontynuowane na tej samej populacji pokazały, że dzieci z grupy eksperymentalnej badane po pewnym czasie nie wykazywały wspomnianych powyżej problemów. Bishop i Mogford (2004) są zdania, że system fonologiczny niewidomych dzieci powinien upodabniać się coraz bardziej do tego reprezentowanego przez dzieci widzące. Istnieją jednak badania, które pokazują, że problemy fonologiczne u osób niewidomych mogą być jeszcze bardziej wzmacnione (np. Elstner, 1983), co nie musi być spowodowane tylko brakiem wzroku, ale również czynnikami afektywno-społecznymi.

Analiza powyższych badań pozwala stwierdzić, że uczniowie widzący mogą mieć przewagę nad niewidomymi w produkcji niektórych dźwięków, szczególnie w początkowych etapach nauczania. Jest to spowodowane bezpośrednim dostępem tych pierwszych do wskazówek wizualnych. Jakiegokolwiek opóźnienia w nabywaniu wymowy, z którymi mogą spotkać się nauczyciele języków obcych w klasie, dotyczą przeważnie dźwięków, które posiadają wyraźne miejsce i sposób artykulacji. Nauczyciel może więc przewidzieć pewne problemy swoich niewidomych uczniów związanych z dźwiękami takimi jak np. [b], [m], [f] oraz innymi dźwiękami



wargowymi i wargowo-zębowymi, którym powinno się poświęcić szczególnie dużo czasu na ćwiczenie. Dźwięki w języku angielskim takie jak np. [t], [j], [k], [x], [h] oraz inne dźwięki dźwiękowe, palatalne, miętko podniebienne i głośniowe, których artykulacja nie jest widoczna i z którą niewidomi dobrze dają sobie radę, nie wymagają dodatkowych ćwiczeń. Niewątpliwie, jak pokazuje moja praktyka zawodowa, jakiejkolwiek różnice fonologiczne zostają z czasem zatarte pomiędzy niewidomymi a widzącymi, i ci pierwsi zaczynają wykorzystywać swój potencjał do nabywania wymowy języka obcego, uzyskując niejednokrotnie przewagę nad uczniami widzącymi.

### Nabywanie słownictwa

Nauka języka obcego wiąże się nie tylko z nauczaniem wymowy, ale również słownictwa. Uczeń niewidomy może mieć problemy z zapamiętaniem i użyciem określonego słowa w języku obcym, jeśli nie rozumie jego znaczenia w języku pierwszym. Wiedza nauczyciela języka obcego na temat kategorii słów, które mogą sprawiać problemy uczniowi niewidomemu, wydaje się zatem niezbędna.

Badania dotyczące wpływu utraty wzroku na rozwój leksykonu mentalnego wskazują zarówno na wiele podobieństw, jak i różnic pomiędzy grupami dzieci niewidomych i widzących. Nabywanie pierwszych słów następuje w przybliżonym czasie w obu grupach (Nelson, 1973). Jakiegokolwiek opóźnienia w tym zakresie nie są związane z utratą wzroku, lecz z innymi towarzyszącymi dysfunkcjami, takimi jak np. niedojrzałość centralnego układu nerwowego. Badania pokazują jednak, że istnieją wyraźne jakościowe różnice w nabywanym słownictwie przez dzieci niewidome i widzące. Nelson (1973 w Mulford, 1987) udowodnił, że te pierwsze posługują się mniejszym zasobem słów związanym z nazwami zwierząt i ich opisem, aczkolwiek znają znacznie więcej słów dotyczących przedmiotów gospodarstwa domowego. To oczywiście obrazuje różnice pomiędzy sposobami doświadczania rzeczywistości przez dwie grupy badanych. Poznawanie zwierząt przez niewidome dzieci ogranicza się zaledwie do kilku gatunków spotykanych w ich otoczeniu lub zabawkowych zwierząt, podczas gdy widzące dzieci poszerzają swój leksykon poprzez szeroki dostęp do obrazów



zwierząt dostępnych w książkach dla dzieci, telewizji i Internecie. Powyższe wyniki pokrywają się z moimi osobistymi spostrzeżeniami z pracy z uczniami z deficytem wzroku, podczas której siedmiolatki miały problemy z wymienieniem nazw dzikich zwierząt w języku polskim, ale operowały słownictwem, które dla zdecydowanej większości ich widzących rówieśników jest pasywne np. znały bardzo dużo przymiotników związanych z doznaniem sensorycznymi (kudłaty, włochaty, mechaty, chropowaty).

Nauczyciel języka obcego powinien więc zrewidować stereotypowe poglądy na temat zasobów leksykonu mentalnego charakteryzujących daną grupę wiekową uczniów. Proces dydaktyczny nie może jednak opierać się na wyeliminowaniu z nauki języka obcego słów, których niewidomi uczniowie jeszcze nie znają w języku pierwszym, a raczej na systematycznym uzupełnianiu leksykonu. Niejednokrotnie wymaga to od nauczyciela języka obcego posługiwania się językiem pierwszym w celu uzyskania informacji zwrotnej od ucznia: czy i w jaki sposób rozumie dane pojęcie.

Ciekawym zjawiskiem związanym ze strukturą leksykalną jest zawężanie i rozszerzanie znaczeń słów. W toku niektórych badań ustalono, że osoby niewidome częściej od widzących zawężają znaczenie słów i prawie w ogóle ich nie rozszerzają. Oznacza to, że osoby z deficytem wzroku używają danego terminu w odniesieniu do jednego konkretnego przedmiotu, zamiast uogólniać jego zastosowanie do całej klasy podobnych przedmiotów (Bishop i Mogford, 2004). W mojej praktyce nauczycielskiej spotkałam się z sytuacją, gdy uczeń niewidomy używał słowa *pies* tylko w odniesieniu do swojego własnego psa, a nie do innych psów lub psów fikcyjnych. Jeśli chodzi o badania dotyczące rozszerzania znaczeń słów na podstawie wspólnych cech przedmiotów, to istniejące badania pokazują, że zjawisko to bardzo rzadko występuje u dzieci niewidomych (Dunlea, 1982). W przypadku dzieci widzących zjawisko to jest powszechne, szczególnie w początkowych etapach rozwoju językowego, np. każdy mężczyzna jest nazywany tatą, a każde zwierzę z kopytami koniem. Co ciekawe, rozszerzanie znaczeń słów opiera się na innych właściwościach przedmiotów u niewidomych i widzących dzieci. Te pierwsze bazują na cechach, które mogą doświadczyć dotykowo, np. każdy przedmiot pluszowy miły w dotyku będzie nazywany kotkiem, zaś te drugie w dużej mierze polegają na

właściwościach przedmiotów postrzeganych wzrokowo, np. każde zielone warzywo będzie nazywane szpinakiem. Obserwacje dzieci niewidomych podczas zabawy pozwoliły Andersen et al. (1984: 655) na sformułowanie kilku wniosków dotyczących zjawiska rozszerzania znaczenia słów:

- „brak wizualnej informacji wpływa w znaczący sposób na formowanie się kategorii leksykalnych;
- różnice kognitywne pomiędzy niewidomymi i widzącymi znajdują swoje odbicie w języku;
- leksykalne rozszerzanie znaczeń zależy od kognitywnego procesu kategoryzowania przedmiotów”.

Jak można zauważyć, powyższe stwierdzenia opierają się na paradygmacie naukowym zakładającym związek pomiędzy myśleniem a językiem. Niektórzy badacze, którzy nie uznają takiej zależności, np. Landau i Gleitman (1985) są zdania, że leksykalne zawężanie znaczeń i brak rozszerzenia znaczeń nie mają jakiegokolwiek związku z rozwojem językowym osób niewidomych.

Wyniki powyższych badań implikują pewne postępowanie nauczycieli względem uczniów z deficytem wzroku. Przede wszystkim nauczyciel powinien wskazać uczniowi inne konteksty, w których używa się danego słowa. W przypadku nauczyciela języka obcego jest to szczególnie ważne, gdyż wprowadzanie przez niego słownictwa w języku obcym bez upewnienia się, czy uczeń rozumie dany termin w języku ojczystym, może doprowadzić do zagubienia się ucznia w materiale i w konsekwencji do jego braku motywacji do nauki.

Kolejną istotną kwestią związaną z nabywaniem słownictwa przez osoby niewidome jest interpretacja pojęć, która stanowi szczególne pole zainteresowań językoznawców. Jak wspomniałam już wcześniej, nie wszyscy badacze są zgodni, że istnieje ścisła zależność pomiędzy myśleniem a językiem, jak wskazuje Piaget (1954). Jego przeciwnicy, popierający tezę Chomskiego (1968) powołują się w swojej argumentacji na niewidome dzieci, które według nich nie wykazują żadnych opóźnień w rozwoju językowym, co ma również świadczyć o tym, że nie odbiegają one od widzących dzieci w rozwoju kognitywnym (Piatelli-Palmarini, 1980). Wydaje się, że obecne wyniki badań z zakresu językowego odwzorowania rzeczywistości przez

osoby niewidome pozwalają stwierdzić, że myślenie ma jednak wpływ na język, którym się posługują.

Analizie badawczej często poddaje się *wyobrażenia surogatowe* u osób niewidomych nazywane również zastępczymi<sup>1</sup>. Odnoszą się one do wyobrażeń o świecie zewnętrznym, otaczających rzeczach i zachodzących zjawiskach na podstawie informacji docierających poprzez zmysły inne niż wzrok, a także na podstawie informacji przekazywanych przez osoby widzące. Osoba niewidoma ma pewne wyobrażenie o odległości ziemi od księżyca, zieleni trawy, błyskawicach podczas burzy czy jasności słońca, aczkolwiek jak pokazują badania (Jedynak, 2011b), często odbiegają one od rzeczywistości.

Pojawia się zatem pytanie, czy nauczyciel powinien wprowadzać słownictwo w języku obcym, które wymaga od ucznia operowania wyobrażeniami surogatowymi dotyczącymi barw (np. *zielony, niebieski*), wymiarów, które są poza możliwościami oglądu dotykowego (*wielkość, odległość, wysokość, głębokość*) lub relacji pomiędzy przedmiotami (np. *kościół z wieżą, samochód z silnikiem*). Pytanie to pojawia się niejednokrotnie u początkujących nauczycieli języków obcych, którzy stają przed dylematem *Czy powinienem/powinnam wprowadzać nazwy kolorów w języku obcym, jeśli uczniowie ich nie widzą?* Niewątpliwie odpowiedź jest pozytywna, a wynika ona przynajmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, zagadnienia dotyczące wielu wyobrażeń surogatowych pojawiają się w podręcznikach do nauki języka obcego, nawet na poziomie edukacji wczesnoszkolnej czy przedszkolnej. Wymagania stawiane uczniom z deficytem wzroku są takie same jak dla uczniów widzących, zatem rezygnacja z treści materiału jest niewskazana. Po drugie uczniowie niewidomi są przygotowywani do funkcjonowania w świecie osób widzących, a więc posługiwanie się przez nich pojęciami w języku obcym, nawet jeśli wiążą się z wyobrażeniami zastępczymi, jest niezbędne do efektywnej komunikacji oraz integracji z widzącymi. Nauczyciel języka obcego czasami jest w stanie wpływać na kształtowanie

1 Określenie *wyobrażenia surogatowego* wprowadził po raz pierwszy Hitschmann w 1892 roku, dostrzegając w nich duże psychologiczne znaczenie dla osób pozbawionych wzroku (Majewski, 1983). Jak zauważa Grzegorzewska (1964: 88), są one „pewnymi substytutami psychicznymi tych treści poglądowych, które ludziom niewidzącym, w zupełności lub częściowo, są niedostępne, a odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu się ich wyobrażeń i pojęć”.

u niewidomych wyobrażeń związanych z pojęciami. W mojej praktyce tyfloglottodydaktycznej wielokrotnie próbowałam stosowania różnych technik, które ułatwiłyby uczniom niewidomym wyobrażenie sobie koloru (np. czerwony kolor poprzez dotknięcie kubka z gorącą wodą). Dużym ułatwieniem w nauce języków obcych uczniów z deficytem wzroku jest wprowadzanie słownictwa związanego z pojęciami, pomiędzy którymi zachodzi jakaś relacja, szczególnie równocześnie z rysunkiem wypukłym (np. dom z dachem, kominem, oknami i drzwiami). Wprowadzanie tego typu pojęć w oderwaniu od siebie często skutkuje błędnym wyobrażeniem relacji pomiędzy przedmiotami, co czasami można zauważyć w pracach uczniów niewidomych wykonanych za pomocą techniki wypukłego rysunku (np. dom stoi na dachu lub okno stoi obok domu).

## Wnioski

Nauczyciel języków obcych decydujący się na pracę z uczniem niewidomym powinien dysponować nie tylko wiedzą merytoryczną z zakresu języka obcego, ale również tą związaną z nabywaniem języka pierwszego przez osoby z deficytem wzroku. W ten sposób nauczyciel może dostosować proces dydaktyczny do możliwości ucznia niewidomego. W przypadku nabywania wymowy początkowa przewaga widzących dzieci nad niewidomymi nie jest już tak zauważalna w okresie szkolnym, a dzieci niewidome potrafią wykorzystać swoje zdolności kodowania fonetycznego nie tylko w pierwszym, ale również i drugim języku. Jeśli chodzi zaś o nabywanie słownictwa, to nie ma żadnych przeciwwskazań do wprowadzania słownictwa w języku obcym, nawet jeśli odnosi się ono do pojęć doświadczanych przez kanał wzrokowy. Warto jednak zawsze upewnić się, czy uczeń z deficytem wzroku zna i prawidłowo interpretuje dane pojęcie w języku ojczystym.

W niniejszym artykule zajęłam się tylko nabywaniem wymowy i słownictwa — dwoma komponentami języka, na które kładzie się głównie nacisk w rozwijaniu sprawności mówienia i słuchania. Wydawały mi się one najważniejsze głównie z tego powodu, że uczeń z deficytem wzroku w naturalny sposób skłania się ku dźwiękowej formie języka obcego, tzn. woli odpowiedzi ustne od pisemnych oraz chętnie korzysta z materiałów,

które można odsłuchać. Te naturalne preferencje wyjaśnia Jakubowska (2001: 156-157), według której uczeń niewidomy posiada naturalne umiejętności łatwego zapamiętywania i koncentrowania się na tekście mówionym, a także duże zdolności fonetyczne. Warto jednak pamiętać, że osoba niewidoma, aby biegle mogła posługiwać się językiem obcym, powinna również opanować pozostałe dwie sprawności jakimi są czytanie ze zrozumieniem i pisanie ze zrozumieniem.

---

#### Bibliografia

- Aikin Araluce, H. 2005. *Teaching English as a foreign language to blind and visually impaired young learners: the affective factor*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La-Mancha. Unpublished doctoral thesis.
- Andersen, E.A. et al. 1984. Blind children's language: resolving some differences. *Journal of Child Language* 11: 645-664.
- Bishop, D. & Mogford, K. 2004. *Language development in exceptional circumstances*. Hove, Sussex: Psychology Press.
- Burlingham, D. 1961. Some notes on the development of the blind. *Psychoanalytic study of the child* 19: 121-145.
- Chomsky, A. N. 1968. *Language and Mind*, New York: Harcourt, Brace & World.
- Corn A. & Koenig A. 1996. Perspectives on Low Vision. In: *Foundations of Low Vision: Clinical and Functional Perspectives*, New York: American Foundation for the Blind Press.
- Czerwińska, K. 2008. *Języki obce a osoby z dysfunkcją wzroku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Dodd, B. 1983. The Visual and auditory modalities in phonological acquisition. In: Mills, A. E. (ed.) *Language acquisition in the blind child: normal and deficient*. London: Croom Helm and San Diego: College Hill. 54-69.
- Dunlea, A. 1982. *The role of visual information in the emergence of meaning*. Doctoral dissertation, University of Southern California.

- Elstner, W. 1983. Abnormalities in the verbal communication of visually impaired children. In: Mills, A.E. (ed.) *Language acquisition in the blind child: normal and deficient*. London: Croom Helm and San Diego: College Hill. 89-112.
- Freiberg, S. 1977. *Insights from the blind: comparative studies of blind and sighted infants*. London: Souvenir books, New York: Basic Books.
- Göllesz, V. 1972. Über die Lippenartikulation der von Geburt an Blinden. In: Hirschberg, S., Szepe, G.Y. & Vass-Kovoics, E. (eds.) *Papers in interdisciplinary speech research: proceedings of the Speech Symposium*, Szeged. Akademiai Kiado, Budapest.
- Grzegorzewska, M. 1964. *Wybór Pism*. Warszawa: PWN.
- Haspiel, G. S. 1965. Communication breakdown in the blind emotionally disturbed child. *New Outlook for the Blind* 59: 98-99.
- Hitschmann, F. 1892. Über die Begründung einer Blinden-psychologie. Langensolza. In: Majewski, T. 1983. *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN. 66-67.
- Ingram, B. 2001. *Niektóre problemy i wybrane formy pracy na lekcji języka obcego z dzieckiem z dysfunkcją wzroku*. Niepublikowana praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr G. Walczak, Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Jedynak, M. 2011a. Nauczanie wymowy języka obcego w kontekście ucznia niewidomego. *Język-Literatura-Kultura. Konteksty Glottodydaktyczne*. Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku. Neofilologia tom XVI. Malinowska, U. (ed.) 2011. Płock: Wydawnictwo PWSZ w Płocku. 115-124.
- Jedynak, M. 2011b. Językowe odwzorowanie rzeczywistości przez niewidomych i widzących użytkowników języka polskiego. *Rozprawy Komisji Językowej XXXVIII*. 2011. Wrocław: Wrocławskie Towarzystwo Naukowe. 61-73.
- Jedynak, M. 2013. Europejskie Portfolio Językowe dla Niewidomych i Niedowidzących a rozwijanie autonomii. *Konińskie Studia Językowe* Tom 1 Nr 1. Myczko, K. & Waniek-Klimczak, E. (red.). 2013. Konin: Państwowa Wyższa Szkoła zawodowa w Koninie. 63-80.
- Jakubowska, H. 2001. Nauczanie języków obcych. In: Jakubowski, S. (ed.), *Poradnik dydaktyczny dla nauczycieli realizujących podstawę programową w zakresie szkoły podstawowej i gimnazjum z uczniami niewidomymi i słabo widzącymi*. Warszawa: MEN. 153-163.
- Krzeszowski, T.P. 2001. Niewidomi a języki obce, czyli kilka słów o tyfloglottodydaktyce. *Języki Obce w Szkole*. Wydanie specjalne 7: Nauczanie języków obcych uczniów niepełnosprawnych. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji. 5-12.

- Landau, B. & Gleitman, L.R. 1985. *Language and experience: evidence from the blind child*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. Cambridge.
- Lucas, S.A. 1984. Auditory discrimination and speech production in the blind child. *International Journal of Rehabilitation Research* 7: 74-76.
- Majewski, T. 1983. *Psychologia niewidomych i niedowidzących*. Warszawa: PWN.
- Marek, B. 2001. *Skąd się biorą niewidomi angliści? Z doświadczeń Zakładu Tyfłodydaktyki Języka Angielskiego KUL*. *Języki Obce w Szkole*, 7: 79-86.
- Mills, A.E. & Thiem, R. 1980. Auditory fusions and illusions in speech perception. *Linguistische Berichte* 68: 85-108.
- Mills, A.E. 1983. Acquisition of speech sounds in the visually-handicapped child. In: Mills, A.E. (ed.) *Language acquisition in the blind child: normal and deficient*. London: Croom Helm, San Diego: College Hill.
- Mills, A.E. 1987. The development of phonology in the blind child. In: Dodd, B. & Campbell, R. (eds.). *Hearing by eye: the psychology of lip-reading*. London: Erlbaum.
- Mulford, R.C. 1987. First words of the blind child. In: Smith, M.D. & Locke, J.L. (eds.). *The emergent lexicon: the child's development of a linguistic vocabulary*. London: Academic Press.
- Nelson, K. 1973. Structure and strategy in learning to talk. *Monographs of the society for research in child development* 38.
- Nikolic, T. 1986. Teaching a foreign language in schools for blind and visually impaired children. *Language teaching*. July 19 (3): 218-231.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. 2007. Na drodze ku różnojęzyczności: podnoszenie świadomości językowej przy nauczaniu słownictwa na przykładzie języka angielskiego. In: Jodłowiec, M. & Niżegorodcew, A. (eds.). *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 99-110.
- Piaget, J. 1954. *The construction of reality in the child*. New York: Routledge.
- Piatelli-Palmarini, M. 1980. *Language and learning: the debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. London: Routledge and Kegan Paul, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Semzowa, M.I. 1961. Besonderheiten der Erkenntnistätigkeit blinder Kinder im jüngeren Schulalter. *Die Sonderschule* 6: 336-340.
- Warren, D.H. 1977. *Blindness and early childhood development*. New York: American Foundation for the Blind.